

Притязания подростков высоки, но содержание их неопределенное, расплывчатое, поэтому мы можем говорить о незрелости прогностической самооценки как у девяти-, так и у десятиклассников.

В целом общее самоотношение и частные самооценки старших подростков оказались высокими, подростки рассматриваемой выборки по отношению к себе испытывают в основном положительные эмоции. Когнитивный компонент самооценки у подростков 10-х классов более развит, чем у испытуемых из 9-х классов. Самооценки десятиклассников основываются на более глубоком знании себя, их отношение к себе характеризуется большей рефлексивностью.

Однако прогностические самооценки как девяти-, так и десятиклассников не отличаются зрелостью и потому не могут в полной мере выполнять регулятивные функции. Выявленная несформированность прогностической самооценки испытуемых является неблагоприятным фактором с точки зрения задач личностного самоопределения. Полученные в экспериментальном исследовании результаты указывают на необходимость специальной воспитательной работы по формированию когнитивного компонента самооценки (у подростков 9-х классов, прежде всего) и притязаний (что может быть рекомендовано для обеих групп обследованных подростков).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вopr. психологии. 1989. № 1.
3. Кон И.С. Открытие «Я». М., 1978.
4. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. М., 1979.
5. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991.
6. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
7. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.

Л.В. Оконечникова

КОММУНИКАТИВНАЯ ИНИЦИАТИВА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 6—7 ЛЕТ

Одной из основных идей современной отечественной психологии является идея саморазвития личности. Так, в рамках теорий отраженной субъективности и неадаптивной активности в качестве определяющей характеристики развивающейся личности рассматривается ее активность [8; 9].

В.И.Слободчиков предпринял попытку построить периодизацию психического развития как становления субъективности в онтогенезе, в которой способность к саморазвитию он рассматривает как «способность к инициации ребенка и взрослого, направленной на создание нового сообщества на каждом возрастном этапе» [11].

Что касается учебной деятельности, то активность, инициатива определяют новый тип взаимоотношений ребенка как субъекта учебной деятельности со взрослым (учителем) и сверстниками (учениками) — субъект-субъектные взаимоотношения. Эта проблема разрабатывается наиболее интенсивно в концепциях учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов [2; 15]), проблемного обучения (А.М.Матюшкин,

М.И. Махмутов), обучения «третьего типа» (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), обучения на высоком уровне трудностей (Л.В. Занков), школы диалога культур (С.В. Библер, С.Ю. Курганов).

Современная педагогическая психология под влиянием идеи саморазвития разрабатывает тему субъект-субъектных взаимоотношений учителя и ученика в терминах «лично-ориентированной модели обучения и воспитания», «инновационного обучения» (А.Г. Асмолов, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, В.Я. Ляудис, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Л.А. Петровская, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманская [2; 8; 9; 14]). При этом такой тип взаимоотношения ребенка со взрослым (учителем) и сверстниками (учениками), способствующий его саморазвитию, видоизменяется на каждом возрастном этапе (В.И. Слободчиков [11]).

В младшем школьном возрасте, согласно теории ведущего типа деятельности А.Н. Леонтьева, саморазвитие проявляется в умении учиться, то есть в способности стать субъектом учебной деятельности. С точки зрения В.В. Давыдова, В.И. Слободникова, Г.А. Цукермана, такая способность включает две составляющие — рефлексию и самостоятельность (или инициативность, субъектность).

В связи с этим возникает вопрос, какие условия (предпосылки) учебной деятельности должны быть сформированы у ребенка 6—7 лет, чтобы он стал субъектом учебной деятельности (способным к познавательной рефлексии и инициативности), то есть научился бы учить самого себя с помощью взрослого и сверстника. Так как самообучение возможно лишь в лично-ориентированной модели обучения и воспитания, то его предпосылки лежат в сфере общения ребенка со взрослым и сверстником (коммуникативной готовности ребенка к школе).

Анализ условий формирования учебной деятельности у детей 6—7 лет показал, что к 6—7 годам у ребенка появляются новые формы общения со взрослым и сверстниками, обусловленные таким новообразованием переходного возраста, как произвольность, и ведущие к формированию основных компонентов учебной деятельности: принятия учебной задачи, усвоения общих способов решения задач, контроля и самоконтроля (Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, Г.С. Яскевич и др. [4]). В основе этих форм общения лежит способность к взаимодействию в игровой деятельности, которая является одним из условий формирования учебной деятельности.

В качестве другого условия формирования учебной деятельности можно выделить учебное сотрудничество, которое определяется как предметное взаимодействие ученика со взрослым (учителем) и сверстниками (учениками). Анализируя особенности и психологические возможности учебного сотрудничества ребенка со взрослым и сверстниками, исследователями делается вывод о том, что оно обуславливает появление основного новообразования младшего школьного возраста — познавательной рефлексии. Одним из показателей учебного сотрудничества является детская самостоятельность, которая включает два аспекта — способность ребенка действовать без помощи взрослого и инициативу в построении взаимодействия с обучающим взрослым (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман [2; 10; 11; 14]).

В целом, проявление детьми инициативы в отечественной психологии исследуется в рамках познавательного развития. Б.Заззо [16] считает, что для успешной адаптации ребенка к школе необходим не только такой показатель, как способность к совместной деятельности в классе (эта проблема интенсивно исследуется в отечественной психологии), но и определенный уровень интеграции в группе, включающий в себя свободное общение в ситуации вхождения (этот показатель мало изучен в отечественной психологии). Он во многом определяется личностными особенностями ребенка, в частности, автономностью, которая трактуется французской школой не просто как самостоятельность, но и как определенная независимость своей точки зрения, понимание значимости результатов своей работы (B.Zazzo, O.Lescuret, O.Philip, F.Aubert, R.Petton, R.Monseni, M.Cariou [16]). Отсутствие автономности порождает уже в начальной школе такие негативные поведенческие реакции (Б.Заззо считает их дезадаптивными), как списывание, ответ только после других, отсутствие вопросов и т.д. Однако механизм возникновения низкого уровня интеграции и его влияние на совместную деятельность в классе Б.Заззо не исследует.

Анализ литературы показал, что при изучении условий учебной деятельности, связанных с общением, в отечественной психологии не достаточно учитывается, а в зарубежной психологии не достаточно исследуется их взаимосвязь с личностными особенностями ребенка и их влияние на формирование учебной деятельности.

Исходным положением в данной работе выступило то, что личностные качества, лежащие в основе формирования учебной деятельности, связаны с социальными условиями. Идея Л.С.Выготского о «роли социальной ситуации в психическом развитии ребенка» разрабатывалась в различных направлениях: как ведущий тип деятельности (В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев [2]), как объективные общественно-исторические условия, влияющие на развитие личности посредством деятельности (А.В.Петровский [8]) и посредством ведущего типа деятельности (Д.Б.Эльконин, Л.А.Венгер и др. [15]), как слияние объективных и субъективных факторов развития (Л.И.Божович, Я.Л.Коломинский, М.В.Максимова [1; 3]), как смена двух позиций в развитии личности — «я в обществе» и «я и общество» (Д.И. Фельдштейн [13]). В работах этих психологов социальная ситуация развития конкретизирована через термин «позиция»: внутренняя позиция (Л.И. Божович [1]), социальная позиция (Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн [13; 15]), позиция (А.В.Петровский [8]), позиция-статус (Я.Л.Коломинский [3]).

В педагогической психологии, в работах П.Я.Гальперина, В.А.Недоспасовой, Л.Ф.Обуховой, Е.В.Филипповой, Д.Б.Эльконина и др. [6; 7; 15], исследовалась «условно-динамическая позиция» как позиция, которую ребенок должен уметь занять для понимания ситуации задачи. Она может быть противопоставлена социальной позиции по такому критерию, как сфера проявления: если условно-динамическую позицию ребенок должен уметь занять в познавательной сфере, то социальную позицию он реально занимает в сфере социальных отношений. По характеристике, наполняемости эти термины, на наш взгляд, во многом совпадают. Условно-динамическая позиция, точнее, способность ребенка ее занять, зависит от уровня произвольности, познавательной децентрации, познавательной рефлексии (В.А.Недоспасова, Е.В.Филип-

пова, Д.Б.Эльконин, Е.А.Бугрименко [6; 15]). Социальная позиция обусловлена прежде всего личностными особенностями ребенка, уровнем его произвольности, социальной децентрации, социальной рефлексии (Д.Б.Эльконин, Д.И.Фельдштейн, А.В.Петровский, Я.Л.Коломинский [3; 8; 13; 15]). В данной работе мы будем использовать термин «социальная позиция» как положение ребенка в системе отношений: «взрослый — сверстник — я» (учитель — ученик — я как ученик).

Основываясь на тезисе Л.С.Выготского о социальной ситуации развития, конкретизации этого тезиса в различных концепциях и исследованиях детского развития, в качестве одного из условий формирования учебной деятельности, мы выделили коммуникативную инициативу в сфере социальных отношений, которую рассматриваем как осознанную активность ребенка в организации коммуникативного действия со взрослыми и сверстниками, что проявляется в умении первым задать вопрос, ответить, попросить о помощи, высказать свое мнение и т.д.

Экспериментальное исследование коммуникативной инициативы как условия формирования учебной деятельности проводилось в четыре этапа.

На первом этапе в эксперименте участвовало 93 учащихся первых классов 6—7 лет. Здесь исследовалась коммуникативная инициатива как одна из предпосылок учебной деятельности, наряду с такими, как способность к взаимодействию со взрослым и сверстниками в игровой деятельности, учебное сотрудничество с учителем и учениками. Для этого использовались методики, позволяющие изучить взаимодействие в игровой деятельности и учебное сотрудничество, а также модифицированный нами вариант «Теста межличностных отношений» Рене Жиля. Модификация заключалась в том, что ситуации отношений ребенка со взрослым и сверстниками в учебной и игровой деятельности, требующие проявления коммуникативной инициативы, были дополнены, а ситуации, связанные с семейной жизнью, исключены. Данная методика позволяла выявить идентификацию своего «я» с различными типами коммуникативной инициативы ребенка в ситуациях возможной совместной деятельности.

Качественная обработка результатов, полученных с помощью модифицированного «Теста межличностных отношений», позволила выделить четыре типа детей в зависимости от проявления коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений:

тип «А» — дети, осознающие свою позицию и проявляющие коммуникативную инициативу;

тип «В» — дети, осознающие свою позицию, но не проявляющие коммуникативную инициативу;

тип «С» — дети, не осознающие свою позицию, но проявляющие коммуникативную инициативу;

тип «D» — дети, не осознающие свою позицию и не проявляющие коммуникативную инициативу.

Результаты, полученные с помощью статистических методов обработки данных (критерий знаков и t-критерий Стьюдента) показали, что уровни взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками в игровой деятельности не всегда соответствуют аналогичным уровням учебного сотрудничества: первый показатель гораздо выше, чем второй. Как показало наблюдение, проведенное в ходе первого этапа экспери-

мента, именно за счет отсутствия такого показателя, как познавательная инициативность, дети с высоким уровнем взаимодействия в игровой деятельности не выполнили на таком же высоком уровне методики, исследующие учебное сотрудничество. Обусловленное личностными особенностями партнеров взаимодействие в ходе эксперимента проявлялось в рамках не только сотрудничества, но и соперничества. Это, в свою очередь, часто приводило к доминированию одного партнера над другим, с одной стороны, и к частичной зависимости второго партнера от первого — с другой. В учебной деятельности такая ситуация не всегда способствовала проявлению учеником своего «я», давая возможность при этом другим ученикам самореализовываться и, таким образом, самостоятельно учиться. Результаты первого этапа эксперимента доказывают недостаточность умения взаимодействовать для формирования учебной деятельности.

Были подсчитаны результаты выполнения методик, связанных с общением, по каждому из выделенных нами типов детей. Оказалось, что в целом уровень выполнения методик колеблется от низкого до высокого балла у всех типов детей, за исключением типа «D»: дети этого типа выполнили методики на уровне ниже среднего и низком.

Низкий уровень выполнения данных методик детьми типа «A», которые осознанно проявляют коммуникативную инициативу, можно объяснить отсутствием у них необходимых коммуникативных навыков: эти дети не всегда способны к согласованным действиям с партнером, не всегда умеют использовать помощь взрослого, у них часто отсутствует общий план совместного действия.

При сопоставлении показателей по методикам, исследующим взаимодействие в игровой и учебной деятельности, и модифицированного «Теста межличностных отношений» использовался корреляционный анализ. При этом вычислялся точечно-бисериальный коэффициент корреляции между балльными оценками и соответствующими дихотомическими шкалами (AB, BC, AC). Большинство коэффициентов корреляции, полученных таким образом, не являются статистически значимыми. Это доказывает, что балльные оценки по методикам, исследующим общение в разных видах и сферах деятельности, и предложенная нами типология детей базируется на разных основаниях — на познавательной и социальной сферах. Для детей типа «D» статистическую значимость коэффициента корреляции вычислить не удалось, так как выборка этого типа была недостаточной. Однако низкий уровень выполнения детьми методик, исследующих общение, позволил предположить, что тип «D» является «менее результативным» в развитии, чем все остальные.

Для более глубокого исследования детей с несформированной коммуникативной инициативой был проведен в т о р о й э т а п эксперимента, в котором приняли участие 48 детей, выявленных на первом этапе: 24 ребенка типа «B», 20 — типа «C» и 4 — типа «D».

На этом этапе эксперимента использовалась разработанная нами методика «Анкета—наблюдение», методики «Самооценка», «Два дома», социометрия.

Построение «Анкеты—наблюдения» велось следующим образом. По горизонтали были выделены основные виды деятельности (игровая и учебная), а по вертикали — основные сферы общения (со взрослым и со сверстниками).

Нас интересовало отношение между предпосылками учебной деятельности, связанными с разными сферами общения и сформированными в игре, и собственно учебной деятельностью. Для этого в «Анкете—наблюдении» внутри основных разделов были систематизированы идентичные показатели игровой и учебной деятельности, а также показатели общения со взрослыми и сверстниками. В результате было получено четыре раздела.

Раздел «ребенок в учебной (игровой) деятельности» включал такие показатели, как мотив, произвольность, самостоятельность, контроль и оценка своих суждений. Раздел «ребенок со взрослым в учебной (игровой) деятельности» включал такие показатели, как ориентация на вербальный (невербальный) образец, умение использовать помощь взрослого, характеристика отношений ребенка со взрослым в деятельности. Раздел «ребенок со сверстником в учебной (игровой) деятельности» включал показатели выбора ребенком сверстника, особенностей сотрудничества. Раздел «ребенок в общении со взрослым и сверстником» включал показатели коммуникативной инициативы, особенностей общения, средств общения.

Каждый показатель, в свою очередь, в результате анализа был представлен несколькими количественными и качественными характеристиками. Отсутствие идентичности между показателями таких разделов, как ребенок со взрослым и сверстником, ребенок в учебной (игровой) деятельности и общении, обусловлено спецификой отношений ребенка со взрослым и сверстником (Е.Е.Кравцова, М.И.Лисина, Е.О.Смирнова, Г.А.Цукерман [4; 5; 12; 14]), а также спецификой структуры учебной (игровой) деятельности по сравнению с общением (Г.М. Андреева, М.И.Лисина [5]).

Несмотря на идентичные показатели игровой и учебной деятельности, а также общения ребенка со взрослым и сверстниками, между ними существуют психологические различия. Вслед за Д.Б.Элькониным, В.В.Давыдовым, Л.А.Венгером, М.Н.Диковым и др. [2; 15] можно выделить ряд психологических различий между учебной и игровой деятельностью. Учебная деятельность обязательна, она возникает прежде всего «под давлением снаружи», требует сравнительно более высокой степени произвольной регуляции и необходимости следовать за нормативно заданным образцом (дети решают задачи, поставленные взрослым, количество и выбор участников ограничен взрослым или условиями задачи, выйти из ситуации нельзя, способы решения ограничены), успех деятельности зависит в первую очередь от интеллектуальных качеств, для нее характерна высокая степень социальной значимости, социального контроля и оценки. Игровая деятельность необязательна, возникает спонтанно, требует сравнительно более низкой степени произвольной регуляции, относительной свободы при выборе действия (дети более независимы в формулировке задачи, количество и выбор участников не жестко ограничен условиями задачи и взрослым, можно выйти из игровой ситуации), успех в большей степени зависит от личностных качеств, для нее характерна низкая степень социальной значимости, социального контроля и оценки. Отношения со взрослыми и сверстниками можно противопоставить прежде всего как отношения «несимметричные, предполагающие постоянный контроль взаимопонимания, самостоятельность» (Я.Л.Коломин-

ский, Е.Е.Кравцова, М.И.Лисина, Т.А.Репина, А.Г.Рузская, Г.А.Цукерман [3; 4; 5; 14]).

Методика «Анкета—наблюдение» представляла собой опросник, который заполнял экспериментатор в процессе наблюдения за каждым ребенком в игровой и учебной деятельности, в его свободном общении со взрослыми и сверстниками. Для уточнения полученных результатов привлекались данные учителей, родителей. Вопросы в «Анкете—наблюдении» носили в основном закрытый характер и оценивались в балльной системе. Данная методика позволяет проанализировать особенности проявления коммуникативной инициативы на уровне поведения и выявить типы трудностей в обучении.

В результате проведенного на этом этапе исследования были выделены личностные особенности детей, которые взаимосвязаны с их социальной позицией и влияют на проявление коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений. К ним относятся недостаточная автономность и неадекватная самодостаточность.

Недостаточная автономность нами понимается (вслед за французской психологической школой) как зависимость от других в выполнении деятельности и в ее оценке. Недостаточная автономность проявлялась в следующем: при выполнении методик, исследующих общение, дети с несформированной коммуникативной инициативой в сфере социальных отношений ориентировались на результат других; по «тесту межличностных отношений» в случае успешного выполнения задания другими детьми эти испытуемые идентифицировали себя с теми, кто не сдаст работу, подсмотрит у другого; по результатам наблюдения в классе они при любом уровне знаний отказывались отвечать первыми, ждали подтверждения своего ответа в ответах других, исправляли правильный результат своей работы в соответствии с чужим неправильным.

Неадекватная самодостаточность — это неадекватная оценка своих возможностей в отношениях со взрослыми и сверстниками. По результатам второго этапа диагностического обследования дети с заниженной самодостаточностью, которая проявлялась прежде всего в отсутствии коммуникативной инициативы («Тест межличностных отношений», «Анкета—наблюдение»), составили тип «В». Для них был также характерен ограниченный выбор друзей или его отсутствие (методика «Два дома»), низкая самооценка по большинству предложенных шкал (методика «Самооценка»), непопулярность среди сверстников (социометрия). Дети с завышенной самодостаточностью часто неосознанно проявляли коммуникативную инициативу («Тест межличностных отношений», «Анкета—наблюдение»). Для них были характерны нерелевантный выбор (методика «Два дома»), завышенная самооценка по большинству предложенных шкал (методика «Самооценка»), непопулярность среди сверстников (социометрия). Такие дети были отнесены к типу «С». Дети типа «D» имели неадекватную самодостаточность, которая проявлялась в отсутствии коммуникативной инициативы и осознания ее необходимости («Тест межличностных отношений», «Анкета—наблюдение»). Для них были характерны отсутствие выбора или крайне узкий выбор кого-либо, чаще всего значимого взрослого (методика «Два дома»), несформированная самооценка (методика «Самооценка»), статус «отверженного» среди сверстников (социометрия).

Таким образом полученные в ходе двух этапов эксперимента данные конкретизировали выдвинутое нами предположение, что одним из условий формирования учебной деятельности является коммуникативная инициатива в сфере социальных отношений. Ее проявление зависит от личностных особенностей ребенка — автономности и самостоятельности, которые взаимосвязаны с его социальной позицией.

В целом результаты, полученные с помощью качественного и количественного методов обработки, показали, что дети с несформированной коммуникативной инициативой в сфере социальных отношений испытывают трудности в самообучении и, несмотря на высокую результативность некоторых испытуемых в учебной деятельности, недостаточно проявляют свои возможности при обучении. Можно выделить следующие школьные трудности, связанные с несформированностью коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений у детей 6—7 лет.

Дети типа «В», осознающие свою позицию, но не проявляющие коммуникативной инициативы, при достаточно высоком уровне мотивации чаще всего были пассивны в совместной учебной деятельности. В ходе эксперимента в построении взаимодействия с обучающим взрослым они не проявляли достаточной инициативы, нуждались в эмоциональной поддержке. В отношениях со сверстниками у них наблюдалась зависимость от чужого мнения, что снижало их результативность в учебной и игровой деятельности и в общении. Осознавая необходимость исправления низкой оценки, эти дети не достаточно предпринимали для этого попыток.

Дети типа «С», не осознающие своей позиции, но проявляющие коммуникативную инициативу, были достаточно активны в обучении (в выборе заданий, ответах), но чаще всего не соотносили активность со своими познавательными возможностями. Нуждаясь в организующей, обучающей помощи взрослого, они не всегда могли использовать ее по назначению. В отношениях со взрослыми и сверстниками эти дети были импульсивны, что снижало их результативность в учебной и игровой деятельности и в общении. Активные попытки исправления оценки часто оказывались безрезультатными.

Дети типа «D», не осознающие своей позиции и не проявляющие коммуникативной инициативы, имели низкий уровень мотивации обучения. Им требовались разные виды помощи взрослого. Они были неинициативны (вплоть до изолированности) в отношениях со взрослыми и сверстниками и почти не предпринимали попыток исправления низкой оценки.

Результаты методики «Анкета—наблюдение» позволили внутри разработанной нами типологии выделить следующие группы детей с несформированной коммуникативной инициативой в сфере социальных отношений:

1) дети с несформированной коммуникативной инициативой в разных видах деятельности (игровой, учебной, игровой и учебной);

2) дети с несформированной коммуникативной инициативой в разных сферах отношений (со взрослым, сверстниками, со взрослым и сверстниками);

3) дети с несформированной коммуникативной инициативой в разных видах деятельности и сферах отношений.

В основе выделения этих групп лежала локальность нарушения коммуникативной инициативы. При анализе распределения этих групп внутри типов «В» и «С» обнаружены незначительные различия: количество детей, составивших каждую группу, колеблется от 16,67 % до 8,33 %. Показательным, на наш взгляд, явилось то, что группа детей с несформированной коммуникативной инициативой в отношениях со взрослым и сверстниками в учебной и игровой деятельности, то есть, во всех типах деятельности и сферах отношений, полностью (100 %) составила тип «Д» (дети, не осознающие своей позиции и не проявляющие коммуникативной инициативы). Это еще раз подтвердило выдвинутое на первом диагностическом этапе предположение о том, что тип «Д» является «менее результативным» в развитии по сравнению с типами «В» и «С».

Выделение групп внутри типов показало, что предпосылки учебной деятельности, связанные с общением, сформированные в игре, не всегда обеспечивают формирование учебной деятельности. Такая неоднозначная связь определяется психологическими различиями между игровой и учебной деятельностью.

Для формирования коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений как одной из предпосылок учебной деятельности и для установления ее связи с результативностью собственно учебной деятельности был предпринят третий этап исследования. В рамках его была разработана и апробирована коррекционная программа. С целью проведения этого этапа эксперимента 48 детей с несформированной коммуникативной инициативой в сфере социальных отношений, были разделены на две группы — экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). В ЭГ и КГ вошло одинаковое количество детей типа «В», «С», «Д» с учетом их возраста и уровня выполнения всех методик на первом и втором диагностическом этапе. Испытуемые КГ в формирующем эксперименте не участвовали. Эта группа использовалась для того, чтобы убедиться, что изменения коммуникативной инициативы, которые будут получены в ЭГ, вызваны нашими занятиями, а не другими факторами (взрослением детей, успешно закончившимся периодом адаптации к школе и т.д.).

Учитывая результаты анализа, полученные на первом и втором этапах диагностического обследования, мы выделили направления формирования коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений.

I. Так как проявление коммуникативной инициативы во многом зависит от личностных особенностей детей, то ее формирование должно включать «перевод эмоционального плана действия в личностную децентрацию».

II. Выделение группы детей с несформированной коммуникативной инициативой в одном или нескольких видах деятельности и в сфере отношений позволили сделать вывод о ситуативности проявления коммуникативной инициативы, которая связана с социальной позицией ребенка. Учитывая это, в качестве одного из направлений формирования коммуникативной инициативы, мы выделили изменение социальной позиции, которое может произойти при включении детей с несформированной коммуникативной инициативой в разные виды деятельности и сферы общения.

Формирование коммуникативной инициативы в разных видах деятельности осуществлялось следующим образом:

1. Специально организованные занятия носили игровой характер, так как игровая деятельность является генетически первичной по отношению к учебной. Кроме того саморазвитие (и как форма его проявления в этом возрасте — самообучение) происходит не только в учебной, но и в остающейся долгое время значимой игровой деятельности, а также в свободном общении.

2. Для анализа проблемных ситуаций использовались предложенные самими детьми ситуации из игровой и учебной деятельности.

3. В ходе коррекционных занятий экспериментатором отслеживался перенос достижений, полученных в игровой деятельности, на учебную деятельность. Для этого использовались следующие приемы: поддерживалась постоянная связь с учителем, в соответствии с коррекционной программой ему давались необходимые рекомендации по контакту с ребенком на каждом этапе исследования. Кроме того экспериментатор с учетом выделенных школьных трудностей осуществлял индивидуальный подход при проведении коррекционных занятий.

Формирование коммуникативной инициативы происходило в разных сферах общения. Для изменения социальной позиции (через осознание ребенком своего положения и возможности изменить это положение в системе отношений «взрослый—сверстник—я») был использован прием включения разных взрослых и разных сверстников в коррекционную программу:

— экспериментатору некоторые занятия помогали вести несколько психологов (2—3 человека);

— на разных этапах коррекционной программы предполагалось включение других, новых сверстников для каждого типа детей, постоянная смена групп и партнеров в группах.

III. Было выделено направление отбора материала: проблемные ситуации из детской жизни; задания, обеспечивающие успех каждому ребенку, — для детей типа «В»; задания, направленные на четкое выявление критериев оценки, — для детей типа «С»; все вышеперечисленные задания — для детей типа «D».

Коррекционная программа состояла из двух этапов.

Первый этап был направлен на развитие у детей рефлексии своих возможностей и возможностей других. Его можно обозначить следующим образом: «Что я могу, чего я не могу?». Работа с детьми типа «В» и «С» велась на этом этапе отдельно, а дети типа «D», посещали и ту, и другую группу. Всего на этом этапе было проведено в каждой группе 10 занятий, которые проходили два раза в неделю. Дети типа «D» посетили соответственно 20 занятий. С детьми типа «В» занятия проводились в индивидуальной и групповой форме. Индивидуальная форма была использована в основном при работе с образом «Я». Например, ребенку предлагали разные позиции, изображенные на рисунке, и спрашивали: «Где он? Почему?». Акцент при этом делался на возможности ребенка изменить свою позицию: «А где бы ты мог быть? Что нужно для того, чтобы ты был здесь?». Групповая работа изменялась постепенно от совместно-разделенной к собственно совместной. В рамках совместно-разделенного взаимодействия активно использовались задания гарантированно обеспечивающие успех (игра «Самый-самый»),

а также подчеркивающие индивидуальные проявления каждого ребенка (задания, имеющие много решений). Важным на этом этапе было дать возможность ребенку увидеть работы других детей и понять их ценность, а также ценность своей собственной работы. В ходе коррекции на этом этапе были реализованы следующие принципы:

Осознание собственной индивидуальности. Результаты работы всегда проговаривались, демонстрировались. Например, в игре «Самый-самый» каждому ребенку присваивали орден с символическим изображением деятельности, в которой ребенок имел успех.

Осознание дифференцирования любой оценки. Результаты работы всегда оценивались, для чего использовался вариант методики «Самооценка» (Г.А.Цукерман [14]), при этом особо подчеркивалась зависимость оценки от ее критериев.

Тактика экспериментатора заключалась в следующем: он стимулировал ребенка к проявлению коммуникативной инициативы, акцентировал внимание на его возможностях.

Первый этап коррекции для детей группы «С», не осознающих свою позицию, но проявляющих коммуникативную инициативу, включал в большей степени групповую работу, которая сочеталась с индивидуальной. Здесь исходным было положение Г.А.Цукерман о том, что «рефлексия формируется только в обществе равнонезрелых сверстников» [14]. В основном на этом этапе использовалась работа по образцу, а по ее окончании детям предлагалось обнаружить, что не получилось у себя, у других. Основной принцип в работе с детьми на этом этапе — *постепенная конкретизация оценки себя и другого*. Для этого использовалась модифицированная методика «Самооценки» Г.А.Цукерман и метод оценивания результатов, предложенный А.Н.Прихожан [14]. Тактика экспериментатора на этом этапе заключалась в выделении критериев оценки, которые помогли бы ребенку осознанно проявлять коммуникативную инициативу с учетом своих возможностей.

Второй этап коррекционной программы стал общим для детей типа «В», «С», «D». Он был направлен на развитие у детей рефлексии проявления своих возможностей в реальной конкретной ситуации и состоял из 10 занятий, которые проводились два раза в неделю. Это был «деятельностный этап», который можно обозначить следующим образом: «Что я могу и должен?». Основной формой работы была групповая работа со сменой позиции.

Основной принцип работы с детьми всех групп на этом этапе — *оценка своих возможностей по отношению к задаче (коммуникативной), а не к возможностям другого* («Что ты можешь из этого задания сделать сейчас?»). Ребенка учили анализу задачи и с учетом этого пошаговому планированию решения для улучшения результата.

На этом этапе экспериментатор постепенно передавал детям функцию осознания их собственных возможностей, что подводило детей к проявлению коммуникативной инициативы в разных ситуациях.

На четвертом этапе (контрольный эксперимент) были использованы те же методики, что и на предыдущем этапе исследования. Данные статистического анализа результатов, полученных по всем методикам в ЭГ, а также их сравнение с результатами в КГ (t-критерий Стьюдента) позволяют утверждать, что выделенные и апробированные нами этапы, направления, принципы формирования коммуникатив-

ной инициативы в сфере социальных отношений являются эффективными ($p \leq 0,01$).

Для более полного анализа переноса достигнутых в ходе коррекции результатов на учебную деятельность применялся метод экспертных оценок. Экспертами были учителя, которые обучали детей, участвовавших в коррекционной программе. Основными критериями были следующие: осознанное стремление продемонстрировать свои знания первым, умение попросить помощь, когда это необходимо, автономность в выполнении задания, принятие участия в групповых решениях, осознанная активность в исправлении оценки на более высокую, соответствие результата обучения возможностям ребенка. Анализ экспертных оценок также показал, что выделенные нами этапы, направления и принципы формирования коммуникативной инициативы в сфере социальных отношений позволили испытуемым, прошедшим коррекционную программу, активнее проявлять свои возможности в обучении, что улучшило результативность их учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л.И. Избр. психол. тр. М., 1995.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. М., 1986.
4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к школе. М., 1991.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
6. Недоспасова М.А. Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1972.
7. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
8. Петровский В.А. Феномен субъективности в психологии личности. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1993.
9. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М., 1992.
10. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // *Вопр. психологии*, 1998. № 5.
11. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.
12. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками и его влияние на развитие личности ребенка. М., 1996.
13. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.
14. Цукерман Г.А. Роль общения в становлении учебной деятельности. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992.
15. Эльконин Д.Б. Избр. психол. тр. М., 1989.
16. Zazzo B. Une grande passage: de l'école maternelle a l'école élémentaire. Paris. Presses Universitaires de France. 1978.

О.С.Чаликова, А.В.Зайцев

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Интеллектуальное воспитание учащихся является одной из приоритетных задач современной общеобразовательной школы. Создание интеллектоемких технологий, их внедрение в процесс школьного обучения невозможно без учета закономерностей возрастных изменений структуры интеллекта, особенно в сензитивные периоды развития личности.